



LA CONDICIONADA Y CONDICIONANTE MIRADA DEL EVALUADOR: EL CASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ (*)
NICOLÁS BORES CALLE (*)

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la Educación Física como parte del sistema educativo apenas tiene tradición en España ni a escala internacional. A pesar de formar parte de casi todos los sistemas escolares, el bajo estatus de la materia¹ explica la poca atención que se ha prestado a su desarrollo, condiciones o logros. Las razones que justifican su presencia en los currícula han sido raras veces educativas, predominando razones «utilitarias», o incluso antieducativas (Kirk, 1990, p. 58), como la preparación militar, el mantenimiento de una fuerza de trabajo sana, la supeditación a los contenidos cognitivos del currículum o el control social mediante la transmisión de valores como la obediencia a la autoridad, el auto-control y el heterosexis-

mo. Esto quizá ha provocado que parezca ocioso preguntarse por cómo funciona la Educación Física en la medida que no se entendía como una asignatura importante en sí misma sino como un instrumento para fines superiores.

La LOGSE ha supuesto un sincero esfuerzo por integrar la Educación Física en el sistema educativo proponiendo un currículum que comparte orientaciones, finalidades y principios educativos con el resto de las áreas², dotándola de especialistas³ y mejorando los medios materiales que requiere su desarrollo.

Dentro de todo este cambio de concepción y de atención hacia el área, podemos añadir su inclusión por vez primera como objeto de evaluación institucional, lo

(*) Universidad de Valladolid.

(1) Parece haber una consistente unanimidad en que la Educación Física es, o al menos se percibe, como poco importante. El Centro para la investigación e innovación en la enseñanza (1995, p. 48), muestra cómo entre la población general española, la Educación Física es la penúltima de las asignaturas considerada «esencial» o «muy importante», con un 52% frente a una media del 63,4%. Tan sólo las artes (44%) están peor valoradas. Existen muchos relatos que narran esta misma percepción entre los alumnos, ver por ejemplo RATLIFF *et al.* (1994). El reflejo de esta baja consideración en la autopercepción del profesorado, ha sido ilustrado suficientemente en los trabajos de ANDREW SPARKES. Ver por ejemplo, (SPARKES y TEMPLIN, 1992).

(2) Los documentos del área derivados de la Ley del 70 fueron elaborados por la Junta Nacional de Educación Física, dependiente de la Delegación Nacional de la Juventud, lo que, dejando a un lado las evidentes connotaciones políticas que imprimía al área, suponía una educación en paralelo con otras áreas diseñadas desde el Ministerio de Educación.

(3) Aunque consideramos que existen razones suficientes para que la Educación Física sea impartida por especialistas en la materia, no queremos dejar pasar la ocasión de repetir que no está exento de riesgos para el correcto desarrollo e integración del área.

que revela un nuevo interés sobre el área. El primer informe sobre este estudio realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) se publicó en el número 311 de la *Revista de Educación* (Pérez Zorrilla *et al.*, 1996). Los autores del informe expresan claramente esta intención de prestigiar el área:

El hecho de que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación haya realizado esta evaluación (...) supone un claro mensaje a los centros acerca de la importancia que el área de la Educación Física debe tener en el conjunto de las áreas de la Educación Primaria, señalándose de este modo que la enseñanza y el aprendizaje de esta materia es tan relevante como cualquiera de las restantes que componen el currículo de esta etapa. (p. 311)

A pesar de congratularnos por el efecto positivo que pueda tener esta evaluación en una mayor consideración educativa por parte de los administradores, usuarios y docentes del sistema escolar, la lectura detenida del informe nos defraudó, aún entendiendo que parte de sus deficiencias se deban a su condición de estudio previo. Nos parecía que centraba su atención en aspectos que, lejos de apostar por los enfoques más avanzados que presenta el currículo vigente, reforzaba las posiciones más tradicionales del área.

La evaluación presenta múltiples caras, pues múltiples son sus finalidades, agentes, objetos y destinatarios. Una de las inevitables consecuencias de la evaluación es la legitimación de unas opciones sobre otras. La simple selección de las variables con las que fundamentar la evaluación pone de manifiesto que existen, al menos a los ojos del evaluador, unos aspectos más relevantes que otros. La evaluación acota y selecciona la realidad valorada (Gi-

meno Sacristán, 1992). En este artículo nos queremos fijar en cómo las evaluaciones desarrolladas por las administraciones educativas concretan y orientan el currículo de Educación Física interaccionando con otras fuerzas en la construcción histórica de la materia (Kirk, 1992).

Este efecto legitimador se multiplica cuando se trata de una evaluación institucional, tanto por su utilización en el diseño de las políticas educativas como por su influencia en los docentes y equipos directivos a la hora de amoldar su currículo a lo que se considera que es valorado como más importante por las autoridades educativas. En un momento en el que en países con una fuerte influencia sobre el nuestro la educación está siendo progresivamente considerada como otro ámbito que ha de regirse por el mercado⁴, estas interpretaciones pueden ser leídas por los docentes como un claro mensaje de lo que se espera de los centros si pretenden mantener o incrementar su «clientela» y financiación pública (Hargreaves, 1997).

A lo largo de este artículo, podremos comprobar cómo la evaluación realizada sobre la Educación Física en Primaria define y cierra el currículo del área predominando las concepciones más tradicionales incluso frente a otras opciones que la LOGSE promueve. Nos tememos que esto pueda servir para justificar determinados inmovilismos o reafirmar la ya extendida idea de que la LOGSE no requiere ningún cambio con profundidad, sino tan sólo incidir, desde una perspectiva de racionalidad técnica (Kirk, 1993; Sparkes, 1993), en el perfeccionamiento de lo que ya se venía haciendo.

Este análisis que presentamos pone de manifiesto cómo pueden quedar amortiguados determinados aspectos de las reformas por medio de las interpretaciones

(4) Autores como APPLE (1997), CASCANTE (1995), POPKEWITZ (1994) o DENWAY (1993) han ilustrado suficientemente el asunto. En Educación Física resultan clarificadores los análisis de John Evans. Ver, por ejemplo, EVANS y PENNEY, (1994) o EVANS, PENNEY y DAVIES, (1997). En España, PASCUAL BAÑOS (1997) ha hecho una aproximación reciente desde la Educación Física.

restrictivas realizadas desde las mismas administraciones que las impulsan⁵. La ola de reformas que el mundo occidental está viviendo en los últimos años parecen responder más a unas intenciones de mejora técnica que a un cambio sustancial en los principios de la institución escolar (Rodríguez Romero, 1996). El discurso peligrosamente común (Imbernón, 1994) acaba por ejercer un efecto de cambio virtual que se desvanece en cada concreción, desde la definición de las metas y principios hacia la práctica educativa. Lo que nos preocupa es precisamente la fragilidad de las innovaciones, tan consensualmente aceptadas sin apenas discusión, la facilidad con la que volvemos a estadios anteriores a poco que debamos pasar de las declaraciones a la toma de decisiones.

En las próximas páginas nos centraremos en cómo un sistema de evaluación define, consciente o inconscientemente, toda una serie de ideas, ideologías, valores y creencias que en muchos casos contradicen otras intenciones más conscientes que han sido defendidas en fases anteriores. Como señala Barbero (1996a), existe una red tejida por múltiples agentes y factores, que configuran la cultura profesional de la que resulta complicado evadirse. La evaluación es un potente hilo que refuerza esa red.

Seguramente, la misma interpretación de la evaluación de la Educación Física que aparece en el informe del INCE la encontramos en otros muchos documentos como las programaciones de aula o libros sobre educación. Nos consta, y por eso nos alarma, que el citado informe podría ser suscrito por una parte muy importante del profesorado, la inspección, o los docentes de las Escuelas y Facultades de Edu-

cación. En ese sentido, el informe se ha realizado desde el sentido común, desde el sentir que se ha venido construyendo durante generaciones. No pensamos que estas interpretaciones inmovilistas sean fruto de una calculada política de suavización de la reforma sino más bien fruto de la inercia de la cultura profesional y de la cultura del gran público que reconduce y reasimila cualquier cambio. Nos parece especialmente peligroso que esta evaluación institucional haya caído en esta inercia pues debido a la trascendencia del estudio ayuda a perpetuarla. Con cierto temor podemos pensar que si los elaboradores del informe, personal especializado y cualificado tanto en evaluación como en reforma, ven así el área, qué no se hará en otros niveles en principio menos cualificados.

El ánimo desde el que presentamos este artículo no es el de realizar una réplica a la evaluación analizada sino tratar de ver, desde el reflejo de la Educación Física que transmite, cuáles son los supuestos desde la que ha sido filtrada. Emplearemos el artículo citado como un hilo conductor para reflexionar sobre algunas condiciones en las que se da la Educación Física así como sobre las ideas que impiden su evolución. Trataremos de aportar otras posibles visiones que enriquezcan la cultura profesional y saquen a la luz otras maneras de entender y practicar la Educación Física que en la actualidad coexisten con la hegemónica.

Para facilitar la lectura de este texto, dado que nos referiremos continuamente al informe del INCE, comenzaremos resumiendo qué pretendía la citada evaluación y cómo se diseñó. A partir de ahí realizaremos un análisis de algunos de los aspectos que nos parecen más resaltantes.

(5) Otro ejemplo palpable de esta permeabilidad de la administración para reasimilar ideas nominalmente superadas lo podemos encontrar en los libros de texto que avala e incluso financia el MEC, (BORES y DÍAZ, en prensa).

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA REALIZADA POR EL INCE

En este apartado sintetizaremos el informe que presentaron Pérez Zorrilla *et al.* (1996)⁶ en el número 311 de la *Revista de educación*. Este resumen lo hacemos para facilitar la lectura del presente texto, en especial para entender algunos comentarios que aparecerán en el siguiente apartado. Trataremos de ser fieles a lo que el artículo quería transmitir; no obstante, y para corregir nuestras particulares visiones subjetivas, aconsejamos acudir al original.

En el citado informe se presenta la evaluación de la Educación Física en el sistema educativo realizada por el INCE como una acción tendente a cubrir un olvido tradicional de este tipo de evaluaciones en el área. Esa misma razón justifica que el estudio sea también un tanteo para establecer una técnica evaluadora más depurada adaptada al área. Como objetivo general se plantea *conocer y valorar los resultados educativos logrados en el área de Educación Física al final de sexto de EGB* (p. 280) para obtener una línea base para el posterior seguimiento del área. Así mismo, el artículo nos indica la audiencia del informe:

Por último, se espera que los resultados detallados, que se publicarán en el informe final del estudio, proporcionen información relevante a los profesores de Educación Física, directores de los centros, servicios de inspección técnica de educación y a las distintas administraciones educativas para reflexionar sobre las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza de esta materia y la práctica educativa en los centros de Educación Primaria y de este modo contribuir a mejorarla. (p. 312)

Vemos con esto que la evaluación se dirige a conocer lo más relevante de la

Educación Física y a darlo a conocer entre quienes más posibilidades de intervenir tienen. Entre esta información se mencionan no sólo los resultados de los alumnos sino también las condiciones materiales en las que se desarrolla la asignatura y la aplicación de los principios de la LOGSE entre otros.

Las páginas 281 a 283 nos muestran cómo obtienen los indicadores evaluables que guiarán la evaluación. Dado que los alumnos son de sexto de EGB⁷ pero el estudio se quiere ser un punto de referencia para posteriores evaluaciones que comprueben la marcha de la ley actual, presenta una tabla comparativa entre los objetivos para el área de la LOGSE, los que proponía la LGE y una tercera columna en la que se recogen los indicadores evaluables correspondientes. Se produce aquí una primera gran concreción a la hora de definir lo que se espera de la Educación Física. Los indicadores propuestos son los siguientes (entre paréntesis el objetivo del área de Educación Física para Primaria al que lo asocian):

- Conocimiento del cuerpo; estructuración espacial; estructuración temporal (Obj. núm. 1)
- Desarrollo de hábitos de higiene y salud corporal; hábitos deportivos (Obj. núm. 2)
- Desarrollo de actitudes (Obj. núm. 3)
- Desarrollo de habilidades motrices (Obj. núm. 4)
- Desarrollo de capacidades físico-motrices básicas y específicas (Obj. núm. 5)
- Desarrollo de actitudes (Obj. núm. 6)
- Práctica deportiva y habilidades específicas (Obj. núm. 7)
- Desarrollo de capacidades socio-motrices (Obj. núm. 8)

(6) Dado que el artículo de PÉREZ ZORRILLA *et al.* (1996) será el hilo conductor, indicamos tan sólo el número de la página en las múltiples citas que de ese texto reproducimos.

(7) En el año académico 94-95, en el que se realiza la evaluación, aún no se había implantado el sexto curso de Primaria.

Esos indicadores se distribuyen en dimensiones (aunque no se especifican las relaciones entre ellos):

- Características de los agentes educativos,
- Datos escolares,
- Características familiares,
- Actitudes y hábitos,
- Metodología didáctica,
- Clima escolar,
- Contenidos educativos,
- Formación del profesorado,
- Recursos de los centros, y
- Apoyos externos a los centros.

Tres serán los colectivos a los que se recaba información: alumnos, profesores y equipos directivos. Los datos que se recogen de cada uno de ellos aparecen especificados en las páginas 287-288.

Parte de esta información se recoge por medio de cuestionarios de opinión dirigidos a cada uno de los tres colectivos. Se aplican también unas pruebas de rendimiento de alumnos y alumnas, descritas en las páginas 289-296, de tres tipos:

- *Mediciones antropométricas.* Se mide la estatura, peso y panículos adiposos.
- *Condición física.* Se aplicó la batería Eurofit (MEC, 1992a) con la que se quiere medir: velocidad segmentaria, agilidad, fuerza estática, flexibilidad, velocidad de reacción, y resistencia cardio-respiratoria.
- *Habilidad perceptivo motriz.* Se busca información sobre habilidad coordinativa, por medio de una prueba de eslalon con bote de balón, y sobre habilidad de recepción, con una prueba de recepción de objetos móviles.

Las pruebas fueron aplicadas durante los meses de mayo y junio de 1995 por una empresa encargada de la formación de aplicadores y la recogida de datos. Previamente, los centros habían sido informados

por las administraciones educativas con competencias en cada territorio sobre la realización de esta evaluación.

La muestra de alumnos y alumnas seleccionada cursaba sexto de EGB en el curso 94-95. Se tomó una muestra de 144 centros y 4.001 alumnos. Para la selección de los centros se busca una representatividad de todos los centros del territorio español para lo que se estratifican por comunidad autónoma, titularidad del centro (público-privado) y tamaño (grande-pequeño). En la página 284 se señala que:

Por razones de organización y coste se decidió excluir del universo que se iba a estudiar a los centros que tuvieran, en el momento de la realización del trabajo de campo, menos de diez alumnos en Sexto Curso de EGB. Se efectuó un estudio previo para calcular el peso del segmento escolar que se pretendía excluir, un 43 por ciento de los centros, pero con un porcentaje de alumnos sólo del 5'8 por ciento.

Una vez excluidos esos centros, se seleccionaron los centros por muestreo aleatorio, estratificado y con afijación proporcional. Cuando en un centro seleccionado hubiera más de un grupo de Sexto, se escogió sólo uno por muestreo aleatorio. Los estudios sobre el profesor de Educación Física se hicieron con el que impartiera clase de esa materia al grupo en cuestión.

El informe presenta a partir de la página 297 y hasta la 311 una selección de los resultados obtenidos hasta el momento que consideran más relevantes:

De entre todos estos datos se han escogido para este artículo aquellos que informan sobre algunos de los aspectos más interesantes y más directamente relacionados con la materia. (p. 297)

En el siguiente apartado comentaremos alguno de esos datos que nos servirán para ilustrar las tesis que mantenemos. Pre-

tendemos buscar algunas ideas que permanecen en la mente del evaluador, y que pueden reforzarse entre la audiencia del informe dada la trascendencia de éste. También haremos algún comentario sobre la situación de la Educación Física con los datos proporcionados por el estudio y plantaremos algunos datos y visiones complementarias o alternativas.

AMPLIANDO EL CAMPO DE VISIÓN DEL EVALUADOR; UNA MIRADA ALTERNATIVA A LA EVALUACIÓN DEL INCE

Del diseño de la investigación, de sus resultados y sus interpretaciones vamos a entresacar algunos elementos que nos ayuden a clarificar lo que queremos expresar. No es nuestra intención hacer una crítica destructiva sino, por el contrario, colaborar en reorientar unas primeras experiencias evaluativas que se enfrentan al problema añadido de la falta de referentes a este nivel.

Ordenaremos la exposición comenzando con algunas discrepancias que tenemos frente a ciertas decisiones del diseño de la investigación. Posteriormente analizaremos algunos datos ofrecidos en torno a los recursos materiales, el profesorado y los resultados de los alumnos. En cada uno de ellos, valoraremos las interpretaciones realizadas, añadiendo otros datos complementarios.

DISCREPANCIAS RESPECTO AL DISEÑO

Son cuatro aspectos los que reclaman especialmente nuestra atención: elección de la cohorte objeto de estudio, la exclusión de la Educación Física rural, el proceso seguido en la determinación de indicadores y la selección de pruebas de rendimiento.

ELECCIÓN DE LA COHORTE OBJETO DE ESTUDIO

Entendemos que este estudio, que deriva del Plan de Actuación del INCE para el período 1994-1997, ha de regirse por los objetivos fundamentales del mismo, que tal como recoge Pérez Zorrilla *et al.* (1996, p. 279) son:

(...) en primer lugar: «evaluar los efectos que está produciendo y los cambios que está introduciendo la implantación de la nueva Educación Primaria, tanto en lo que se refiere a la organización y funcionamiento de los centros como en lo relativo a los procesos educativos desarrollados y a los resultados alcanzados» y, en segundo lugar, «conocer y valorar los resultados educativos alcanzados al final de la Educación Primaria, poniéndolos en conexión con los factores contextuales y con los procesos educativos desarrollados en los centros escolares».

De hecho, se destaca que *el diseño del estudio se realizó teniendo en cuenta los objetivos educativos derivados de la LOGSE* (p. 281). Sin embargo, y sorprende que así haya sido, los alumnos evaluados son la última cohorte de Sexto de EGB. Esto provoca ambivalencias pues aunque por un lado la población evaluada ha seguido unos planes de estudio ahora extintos, se reconoce que el sentido de la evaluación ha de estar orientado hacia los planteamientos vigentes. Este primer hecho de recoger datos de un plan extinguido puede causar complicaciones a la hora de interpretar los resultados y de introducir las mejoras que se deriven de ellos, a no ser que se considere que la aplicación de la LOGSE no ha supuesto cambios. Tal y como nos referíamos páginas atrás, éste puede ser uno de los mensajes que queden, como si la ley no hubiera introducido modificaciones de trascendencia y lo importante fuera la edad y años de escolaridad más que el currículum desarrollado. Algunos de los cambios promovidos por la LOGSE y que

con la elección de la muestra pueden haber sido ignorados o difuminados son:

- *Intervención del especialista del área desde Primero de Primaria.* Con la Ley General de Educación, se dedicaba prioritariamente al Ciclo Superior de EGB por lo que es muy posible que muchos de los niños y niñas evaluados no hayan tenido especialistas en todos los cursos anteriores pues durante el periodo de transición que ellos sufrieron, el especialista atendió preferentemente a los cursos que tenían implantada la LOGSE. En todo caso, habrá sido una variable que no se ha considerado, pues sólo se recogen las características del especialista de Educación Física del sexto curso, como si los resultados dependieran tan sólo de ese último curso.
- *Cambios significativos del currículum de Educación Física, tanto en orientación como en contenidos.* Aunque ciertamente, su aplicación depende en gran medida del profesorado encargado de la materia, es de esperar, pues es uno de los aspectos centrales de la evaluación, que el currículum introduzca modificaciones significativas en los resultados educativos. Sin embargo, el estudio parece tomar el currículum oficial como una variable menor al serle indiferente que los alumnos cursaran su escolaridad bajo la LGE y aplicarle los indicadores evaluables derivados de la LOGSE. Esto refuerza que el cambio esperado por la ley es más una mejora técnica que un cambio de planteamientos.
- *Reducción del número de aulas por centro.* La reducción de ocho a seis cursos en Primaria respecto a la EGB ha hecho disminuir el tamaño de la mayor parte de los centros.

Este hecho es de especial relevancia en Educación Física debido a que en principio parece que aumentará la disponibilidad de instalaciones cuando haya dos o más profesores en el centro (el 45% de los centros según la muestra de este estudio).

EXCLUSIÓN DE LOS CENTROS CON MENOS DE 10 ALUMNOS EN 6º DE EGB

Otra decisión del diseño muy discutible es la exclusión del universo de estudio a aquellos centros con menos de 10 alumnos en el sexto curso. Esto supone sacar fuera de la muestra al 43% de los centros y al 5'8% del alumnado, porcentajes que variarían notablemente según comunidades autónomas. Ya el informe nos advierte de que la evaluación

se realiza con la finalidad de conocer las condiciones y los resultados educativos de modo global en el sistema educativo, es decir, en función de valores medios para todo el Estado o para diversas categorías que puede ser de interés en función de la estructura y características del sistema educativo. (p. 286)

Se aluden razones organizativas y económicas que no nos cabe duda que estarán fundadas, pero su ausencia deja sin datos de una parte muy substancial del sistema educativo. Si bien hay que reconocer que la población no es mucha –tampoco lo es, por poner un ejemplo, la de alumnos con necesidades educativas especiales– sí supone tal vez una de las subáreas de la Educación Física donde más necesaria es la investigación, precisamente por las características que la alejan de la normalidad que parece que se busca. Su reducido número de alumnos; la carencia de instalaciones y medios; la inestabilidad del especialista en la plaza; las clases con alumnos de distintos cursos e incluso etapas; la diferente cultura motriz del alumna-

do respecto a los del contexto urbano;... exigen implementar muy especialmente en ese tipo de centros el currículum, ofertándoles una Educación Física adaptada al contexto rural y no una simple traslación del currículum urbano. Excluir a los centros de estas características no sólo «maquilla» el conjunto de la evaluación, sino que impide tomar conciencia de las realidades que menos visibles son relegándolos a la categoría de «casos anecdóticos», y acaso anacrónicos.

DETERMINACIÓN DE INDICADORES

En la página 281, se destaca que para realizar el estudio:

(...) se construyó un modelo en el que se indicaban las grandes relaciones causales que se esperaba encontrar entre las variables observadas en alumnos, profesores y equipos directivos.

Sin embargo, no se muestra el anunciado modelo aún cuando su explicación resultaría de sumo interés para tener una visión general del estudio y conocer las premisas teóricas que lo sustentan. Posiblemente la limitada extensión de un avance explica esta ausencia. Sin embargo, y de modo implícito, a medida que se va exponiendo el estudio, destacando unas variables sobre otras, tendremos alguna idea de ese modelo y de su concepción sobre Educación Física.

Al comparar en el cuadro 1, páginas 282 y 283, las enseñanzas mínimas de la LOGSE con los objetivos de la LGE y los indicadores evaluables que se derivan de ellos, habría muchas matizaciones que hacer de las que seleccionamos dos:

- Tal como están señalados, y tampoco hay otro lugar en el texto en el que se expliquen más, algunos indicadores evaluables resultan excesivos

vamente genéricos, tanto que lo mismo puede valer para una etapa que para otra, para la mayoría de los objetivos e incluso para cualquiera de las áreas, como cuando se refieren, en los objetivos 3 y 6, a «desarrollo de actitudes». Aunque merecería capítulo aparte, la evaluación de las actitudes en Educación Física está bastante abandonada, dejando a un lado la consideración, dentro de la calificación del alumnado, de aspectos como «esfuerzo», «comportamiento» o «participación», fundamentalmente dirigidas al refuerzo del control y organización de la clase y que enmascaran valores que sirven fundamentalmente a la reproducción de ideologías de poder y privilegio (Dewar, 1994). Esto no quiere decir que no hayan de evaluarse las actitudes. Antes al contrario, estamos muy necesitados de teorías e instrumentos que nos ayuden a comprender qué actitudes estamos fomentando. Hubiera sido de gran ayuda la identificación de finalidades propias de la Educación Física en aspectos, como el desarrollo de actitudes, en los que existe todavía una gran indefinición. Sin embargo, esta evaluación no se ha alejado un ápice de la tendencia general, contrastando este escueto enunciado con el detalle con el que se nombran otros contenidos. Por ejemplo, el objetivo primero lo concretan en tres indicadores evaluables⁸: conocimiento del cuerpo, estructuración temporal y estructuración espacial.

- Más trascendencia para el planteamiento general de la evaluación re-

(8) Por cierto, que esta mayor concreción no sirve para que pasen de la categoría de «indicador evaluable» a objeto final de evaluación. Al igual que otras relevantes informaciones que promete el estudio, se pierde en el proceso de progresiva concreción de las intenciones evaluadoras a la práctica evaluadora final.

sulta la interpretación del objetivo 5: «utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y (...)», al que se le asigna el indicador: «desarrollo de capacidades físico motrices básicas y específicas». Nos detendremos algo más en la explicación de esto pues es un error básico que sesga el resto del estudio. La Ley General de Educación tenía entre sus objetivos el de la mejora de las cualidades físicas básicas (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia principalmente). Sin embargo, la LOGSE no pretende ese desarrollo sino la utilización de las capacidades del alumnado para las diferentes acciones motrices objeto de aprendizaje y experimentación. El tiempo de actividad motriz de las clases de Educación Física, rara vez superior a 20 minutos por sesión (Martinek, 1997), hace imposible atribuir a la enseñanza formal el incremento de las cualidades físicas, lo que requeriría tan sólo para este contenido más tiempo del total disponible. Por la misma razón, considerar las cualidades o capacidades físicas como un resultado educativo que evaluar no tiene razón de ser pues la parte de la varianza explicada por la acción directa del currículum sobre aquella es despreciable. Existen otros factores explicativos como son el desarrollo madurativo, el crecimiento o la práctica extraescolar, que no son fáciles de controlar para el docente. En todo caso, este ejemplo nos muestra cómo la evaluación, a cada paso que avanza, se va cerrando hacia los aspectos más vinculados al modelo físico-deportivo dejando a un lado otras interpretaciones.

SELECCIÓN DE PRUEBAS DE RENDIMIENTO

Se supone que de estos indicadores, que como se puede ver ya han hecho una

traducción de las finalidades esperadas por el área que cuando menos son discutibles, son de los que se tratará de obtener un juicio que nos permita evaluar el sistema. La verdad es que en ningún sitio más aparecen ni se refieren a su operativización ni se dice con qué variables ni instrumentos van a ser recogidos los datos requeridos por los indicadores ni qué criterios o baremos se usarán con ellos.

Lo que sí aparece es alguna de las pruebas y datos con los que se midió el rendimiento del alumnado. Presuponemos que estos datos serán los que prioritariamente nos permitan determinar los resultados obtenidos tras seis años de escolaridad obligatoria o, dicho con las propias palabras del informe, los *resultados educativos logrados en el área de Educación Física al final de sexto de EGB* (p. 280). Se esperaría que en este apartado estuvieran presentes los principales indicadores que anteriormente se habían extraído del

minucioso detalle de los objetivos mínimos establecidos para esta área y etapa, no sólo en aquellos aspectos que hacen referencia al rendimiento sino también los que tienen que ver con el pleno desarrollo de la personalidad individual y social del alumnado. (p. 281)

Sin embargo, lo que aparece en el epígrafe de resultados está claramente focalizado a las medidas físico-motrices y perceptivo-motrices, a las que se dedican 12 de las 34 páginas del artículo entre la descripción de pruebas y avance de los resultados de esas pruebas.

No nos quedan muy claras las razones por las que en el cuestionario del alumnado (p. 287) hay un apartado *d: actitudes y hábitos del alumno* y otro *g: resultados*. Esa separación, analizando las variables que recoge cada grupo, refuerza la idea de que una cosa son las actitudes y hábitos, que se asocia más a lo ajeno a la escuela aunque sean deseables, y otra los resultados, en este caso desarrollo de capacidades físicas y habilidades motrices, de los que el área de Educación Física parece ser

considerada más responsable. Tal vez existan razones justificadas para separarlo, pero la terminología empleada no parece avanzar en la misma dirección que la propuesta por el actual sistema educativo.

La página 289 y siguientes se destinan a explicar las pruebas antropométricas y de capacidades físico-motrices empleadas. Ya hemos avanzado razones para minimizar la incidencia del sistema educativo respecto al desarrollo de las cualidades físicas; por lo tanto, tampoco estamos de acuerdo en que se las considere resultados educativos puesto que la Educación Física no es el lugar en el que se desarrollan sino, en todo caso, en el que se manifiestan. Creemos difícil justificar qué tienen que ver todos estos datos con los resultados educativos que pretende el área de Educación Física. Podrían justificarse estas mediciones como variables presagio, aunque incluso esto sería discutible desde la concepción actual de la Educación Física, pero nunca el papel tan destacado que adquieren dentro del diseño. Además, dado que las pruebas mediante las cuales se han obtenido los datos sobre la condición física están tomadas de una batería tan conocida y de fácil acceso como el Eurofit, parece excesivamente profusa la explicación que se da, en contraste con otros instrumentos de medición menos difundidos, por ejemplo los cuestionarios utilizados en esta evaluación para recoger las actitudes. Al igual que nos pasaba en el caso de los indicadores evaluables, el informe refuerza lo más conocido dándole una mayor presencia y concreción y relega lo más novedoso ignorándolo o reduciendo lo que se dice de ello a la mínima expresión.

La lectura detallada de las explicaciones que se dan a cada una de las pruebas del Eurofit nos muestra dos ejemplos de proceder curiosos: la medición de un aspecto que el currículum excluye y la reinterpretación del currículum para abonar la propia visión.

El primer caso lo vemos cuando, al explicar una prueba que consiste en recorrer

cuatro veces una distancia de nueve metros a la máxima velocidad, dice:

El Currículo de Educación Física no menciona de manera explícita el trabajo de esta capacidad motriz [velocidad], pues hasta que no se asienten las bases fisiológicas del entrenamiento no se deberá comenzar a entrenar específicamente la velocidad. La intensidad que requieren estas actividades puede perturbar el adecuado desarrollo orgánico del adolescente, si se practica en exceso. Se puede empezar el trabajo de velocidad a los 8-9 años a través de juegos y de ejercicios de coordinación dinámica global en esfuerzos que no excedan de ocho-diez segundos. Durante la pubertad, debido a los cambios corporales, debe mantenerse este nivel de trabajo acomodándolo a las nuevas características del cuerpo adolescente. (pp. 290-291)

Sin embargo, y aún reconociendo que el currículum no pide que se trabaje, se mantiene como prueba solicitada (¿porque es una prueba de la batería Eurofit que tal vez sea más importante que el currículum oficial?). Además, y paradójicamente los valores medios obtenidos en la prueba superan en más de dos segundos los tiempos máximos sugeridos.

El segundo ejemplo lo vemos en la página 291 donde al explicar la prueba de dinamometría manual, se dice:

Los saltos, recepciones, lanzamientos, golpes, botes, trepas y carreras son tareas que favorecen el desarrollo muscular durante estas edades y, por lo tanto, la fuerza. Así se recoge en los contenidos de «habilidades y destrezas» que para el tercer ciclo propone el currículo de Educación Primaria para el área de Educación Física. (p. 291)

Así como antes hacía caso omiso al currículum oficial, ahora no sólo se ampara en él sino que le da una lectura muy particular pues lo que dice el citado currículum para el tercer ciclo en relación con el bloque «habilidades y destrezas» es:

Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos), con todo tipo de móviles (balones, pelotas, picas, discos voladores) e iniciando la velocidad de reacción en situaciones de juego.(MEC, 1992b, p. 47)

No hay que olvidar que esta propuesta no es sino orientaciones sugeridas desde la administración que a su vez van concretando y secuenciando el currículum. Las enseñanzas mínimas del currículum oficial, en definitiva lo único prescriptivo, son aún más abiertas. Sin embargo, la propuesta nos puede hacer llegar a pensar que la mejor forma que tenemos de saber si los alumnos aprenden en clase de Educación Física a saltar, correr y lanzar es midiendo cuánto es capaz de apretar el puño en posición estática para que un sofisticado aparato traduzca esa fuerza a kg.

Podríamos discutir algunas otras pruebas como la utilizada para medir la habilidad coordinativa, un eslalon con bote de balón. Esta habilidad tiene un factor de aprendizaje muy importante por lo que se verán favorecidos quienes tengan mayor experiencia en el manejo y conducción de balón. Aunque no es exclusivo del universo motor masculino, el manejo del balón suele ser uso común de los chicos. El resultado sería seguramente diferente si se hubiera escogido otra habilidad tan coordinativa como la otra, por ejemplo el salto de comba o determinadas habilidades con la goma, en las que las chicas suelen demostrar una mayor habilidad.

En conjunto, esta selección de pruebas no sólo ha reducido la toma de datos a una parte muy concreta de la Educación Física que en la actualidad no se contempla como resultados esperados del área, sino que está reforzando una idea ateorica, elitista y androcéntrica del currículum de Educación Física.

ACERCA DE LA EXPOSICIÓN Y COMENTARIO DE LOS RESULTADOS. INTERPRETACIONES Y SUGERENCIAS

Retomamos en este apartado las finalidades que orientaron el diseño del estudio que estamos analizando. Para ello, reproducimos textualmente las palabras que utilizaron a tal efecto:

(...) obtener datos que describan la situación de la enseñanza de la Educación Física tanto en términos de recursos como de métodos y resultados y analizar qué factores son los que influyen de modo significativo en un adecuado logro de los objetivos educativos de la Educación Primaria. (p. 280)

Siguiendo la misma secuencia de los autores en la exposición de su estudio, vamos a comentar ahora algunos de los resultados que derivan de la evaluación. Estructuraremos esta sección en tres subapartados que nos permitirán centrarnos en una diversidad de aspectos que condicionan el desarrollo de la Educación Física en la práctica. Estos núcleos abordarán las infraestructuras y recursos con las que cuenta la materia, el especialista que la desarrolla y los resultados esperados.

ACERCA DE LOS RECURSOS EXISTENTES Y UTILIZADOS

Uno de los aspectos considerados relevantes para el desarrollo del área de Educación Física son los recursos materiales y de instalaciones con las que se cuenta. Este tema se muestra en el texto como una constante a la que los autores le dedican abundantes referencias tanto en el diseño de las estrategias para obtener la información como en la exposición comentada de los datos obtenidos. También nosotros entendemos que las instalaciones y materiales ejercen una influencia considerable a la hora de orientar el área de una u otra manera por lo que pensamos que es un tema que merece toda la atención.

Esta coincidencia en la importancia otorgada, no se reproduce en el modo de interpretarla. En este sentido, podríamos afirmar que el modo de abordar el estudio de los recursos materiales y de instalaciones puede convertirse en una nueva y curiosa forma de plasmar la idea de Educación Física desde la que se parte.

No sabemos qué datos se recogieron en torno al tema de los espacios, pero lo que sí es cierto es que los que se ofrecen en el informe dejan patente que la cantidad de espacios, tanto cubiertos como descubiertos, es el único indicador tenido en cuenta a la hora de evaluar este aspecto. El hecho de que se comenten los datos acerca de esta cuestión desde *los cuestionarios de opinión de los equipos directivos*, refleja cierta desviación del estudio hacia los datos cuantitativos, olvidando aquellos más cualitativos de los que los especialistas tal vez podrían haber informado con más criterio.

Pensamos que se hace preciso definir con claridad meridiana cómo es o cuáles son las características de una instalación adecuada para posibilitar la impartición de una clase de Educación Física Escolar que cumpla los requisitos metodológicos y de finalidad que se nos muestran desde las teorías actuales. Cuantificar los gimnasios o instalaciones polideportivas disponibles transmite la impresión de que sólo hace falta un lugar cubierto o se asume acríticamente la bondad del gimnasio estándar, cuya lógica está muy alejada de las necesidades de la Educación Física Escolar.

Desde esa interpretación simplista, que reduce el papel de las instalaciones a meros refugios donde guarecerse de las inclemencias del tiempo, no nos resulta ex-

traño que la única conclusión de interés que pueda desprenderse del asunto sea:

El hecho de que la mitad del profesorado no esté satisfecho con el material de los centros, que un 40% de ellos carezca de aula específica o gimnasio, que un 31% de los profesores utilice parques públicos para impartir sus clases puede ser una llamada de atención a las administraciones educativas, entidades y personas responsables para que se mejore la dotación de aquellos centros con menos recursos materiales para la práctica de la Educación Física. (pp. 297-298)

El propio hecho de que sólo se considere el número como indicador que describa la situación de las instalaciones en los centros de Primaria impide que puedan considerarse aspectos importantes referidos a la calidad. Incluso ciñéndonos a la cantidad, y según el estudio, existe en España un 40% de centros que carecen de un aula específica de Educación Física lo que significa que ni siquiera tienen un espacio cubierto donde acudir, ya no por razones pedagógico/didácticas, sino por las más elementales razones de supervivencia⁹.

El texto se refiere sin más a gimnasios pero sin adentrarse en cuáles son sus condiciones y características. Bajo la denominación de «gimnasio» encontramos en los centros todo tipo de estancias –sótanos, antiguos comedores o un aula un poco más amplia de lo normal– que estaban inutilizadas o se han reconvertido a esta función a base de añadirles una cuantas espalderas y colchonetas. En el extremo contrario, también se consideran aulas específicas, incluso son en muchos casos las más valoradas, los grandes polideportivos¹⁰. Estas instalacio-

(9) Como muestra, citaremos un ejemplo real de nuestro entorno. Imagínense la situación: Ocho y media de la mañana, prácticamente de noche, de un día cualquiera de invierno, temperaturas por debajo de cero grados, la clase del grupo que hace Educación Física está ocupada por otro profesor y otro grupo y no hay ninguna aula libre en todo el centro, en este caso un centro de ESO, ya que no existen aulas suficientes para todos y aprovechan los huecos de los que se van a Educación Física.

(10) Entre las ideas implícitas de aquellos que cursan la especialidad de Educación Física encontramos a menudo esta instalación como la sala ideal para impartir clase en Primaria como nos señalan BORES *et al.* (1994).

nes, por las que abogarían gran parte de la comunidad docente, no escapan de las redes que, ahora en forma de arquitectura, invita a la reproducción de esquemas tradicionales y no permite, o al menos dificulta, que exista una evolución de la Educación Física (Barbero González, 1996a, p. 32).

Una muestra de por qué no se puede hablar sin más de existencia o no de gimnasios sin hacer referencia a sus características nos la ofrece el estudio de Castejón Oliva. Al hacer una evaluación de las instalaciones utilizando indicadores, obtiene que el 36% de los centros no dispone de ninguna. Pero, lo más ilustrativo, es que descubre que existe un amplio abanico de instalaciones como para valorarlas a todas por igual. De ese 64%, el:

(...) 88%, no sirven para la función necesaria en las clases de Educación Física. Las instalaciones que ofrecen garantías apenas ofrecen un porcentaje ínfimo, 3%, para ser tenido en cuenta. (Castejón Oliva, 1996, p. 101)

Destacaremos a continuación algunas características del aula específica que a nuestro entender pueden favorecer el desarrollo de todos los bloques del currículum con prácticas de calidad¹¹. Sabemos que en la actualidad sería complicado valorarlas pero habrá que ir desarrollando instrumentos para poder hacerlo:

- Que esté ubicada dentro del centro y a ser posible en el mismo edificio que el resto de las aulas. Así podrán los alumnos sentirla como algo propio de su colegio y no como algo externo a él que poco o nada tiene que ver con el resto de las expe-

riencias escolares. También se reducirían así las pérdidas de tiempo, a veces escandalosas, en los traslados¹².

- Que disponga de la calidez suficiente para estar con atuendos ligeros y cómodos incluso en periodos de quietud. Debe permitir el estar descalzo y el estar tumbado sin riesgos de enfermedad.
- Un lugar en el que sea posible hacer desplazamientos, lanzamientos, trepas, etc. Es decir, que permita un conjunto amplio y variado de experiencias motrices.
- Una sala que permita que el alumno pueda intervenir en la personalización del espacio tanto para enlazar los temas de las sesiones como para favorecer el clima en la que éstas se desarrollan al establecer y fijar significados pedagógicos a los diferentes espacios.
- Una infraestructura que posibilite que los alumnos puedan formarse en las más elementales normas de higiene (cambiarse de indumentaria, asearse adecuadamente después de la sesión, etc.). A su vez, debe asegurarse la limpieza e higiene de la sala.
- Un espacio que cuente con posibilidades de reflexión y debate, que permita el intercambio de ideas y sugerencias entre compañeros y con el profesor, que no reciba las interferencias de otros grupos que impidan la comunicación, que cuente con pizarra, espacios para reunirse en grupo, lugares de observación....

(11) Respecto a este tema autores como VACA ESCRIBANO (en prensa), MAUDIRE (1988) o FALERONI TRUCCO (1990) ofrecen algunas ideas de interés.

(12) Como sabemos muchos de los espacios cubiertos y descubiertos que se cuentan para la Educación Física escolar no están contruidos ni dentro de las escuelas ni con la lógica de las necesidades escolares. Esto incluye la mayor parte de las instalaciones que son fruto del Plan de extensión de la Educación Física (MEC, 1987) así como la mayoría de los polideportivos de centros privados, frecuentemente orientados a los equipos de competiciones federadas que sirven como «abanderados» o «escaparates» del centro.

Contar con un aula propia y adecuada para impartir Educación Física reduce los imprevistos y permite diseñar y desarrollar prácticas de calidad. Por el contrario, la precariedad de ellas provoca cierta incertidumbre que lleva al desasosiego del profesorado pues nunca está seguro de si sus proyectos van a ser desarrollados al depender de factores cuyo control está fuera de su alcance. En esta lógica podríamos intuir que las prácticas de aquellos centros que cuentan con instalaciones apropiadas ofrecen más calidad y ello debía verse reflejado en los resultados obtenidos en el proceso de evaluación llevado a cabo. Sin embargo, nos llama la atención que teniendo la enseñanza privada un 91% de los centros con instalaciones cerradas frente al 54% de la pública no se hayan recogido diferencias reseñables ni en actitudes ni en rendimiento entre los alumnos de ambos sistemas de enseñanza. Ello nos lleva a varias posibles interpretaciones: las instalaciones no influyen en los resultados y es cuestión sólo de comodidad; lo que ocurra en las clases de Educación Física no es importante en los resultados de los alumnos; el profesorado de la pública es mejor que el de la privada y supera las deficiencias de las instalaciones con ingenio y dotes metodológicas; las instalaciones a las que hacemos referencia tendrían una influencia en el desarrollo de otros contenidos pero no en el de los medidos en este proceso de evaluación...

Cuando analizan los recursos materiales de los centros, lamentan la escasa presencia de material «no tradicional» y «no convencional»¹³, que atribuyen a la escasez de recursos bibliográficos. En este sentido afirman:

De estos datos (que el 71% de los centros dispone de material impreso relacionado

con el área) se deduce que en un 30% de los centros, los profesores de esta área no disponen de material bibliográfico que les permita estar en permanente actualización, lo que quizás les llevara a demandar, por ejemplo, más dotación de material no convencional y no tradicional del que disponen aún pocos centros.

En primer lugar, parece desprenderse la idea de que los profesores se actualizan única o predominantemente con la bibliografía que tienen en su centro. Además, al igual que ocurría en el análisis de las instalaciones, no se incluye ninguna discriminación respecto a la calidad de los textos. Se les presupone una idoneidad y actualización que no se corresponde con los datos de los análisis de algunos textos de Educación Física que realizan Bores y Díaz (en prensa). En segundo lugar, la «permanente actualización» se traduciría en la adquisición de unos materiales a los que se atribuye una bondad que no ha sido probada. Esta reducción del cambio a los niveles más superficiales del mismo debería ser especialmente cuidada desde la agencia que evalúa la calidad educativa a no ser que se considere que la actualización consiste en la adquisición del material de moda.

IDEAS ACERCA DEL PROFESORADO

Entra dentro de la lógica de este proceso de evaluación, dados los objetivos del mismo, buscar información acerca de la figura del docente y analizar su posible influencia en la consecución de las finalidades de la Educación Primaria, pues es un factor destacado en el conjunto de los elementos que determinan la marcha del área. Los autores, consecuentes con este planteamiento, hacen un esfuerzo por detectar datos sobre el profesorado encargado del área.

(13) Esa es la denominación que utilizan, aunque a nosotros no nos quedan claros los criterios para clasificar el material en esta categoría. Por ejemplo, señalan entre los «no tradicionales» las «cajas y cartones» mientras que los «no convencionales» son «toallas, sacos y botellas».

Fruto de la recogida de información y de su exposición comentada, se desprende el perfil del especialista que más abunda y un esbozo del profesor ideal. De forma general podríamos afirmar que el perfil de docente al que se abonan los autores institucionales concuerda con el concepto de Educación Física que ha ido desgranando a lo largo de toda la exposición.

Trataremos de comparar ese perfil que se refleja en el documento con el que se desprende de las propias indicaciones de la ley. En este punto, se hace manifiesta la ya comentada dificultad de delimitar si tenemos que referirnos al profesor que debe impartir clases en 6º de EGB con las características de la LGE o al profesor que debe impartir clase en 6º de Primaria con las características de profesor que se solicita desde la LOGSE. Las palabras que se reproducen en la página 301, nos invitan a entender que se habla del nuevo profesor especialista de Educación Física para la etapa de Primaria:

Que una mayoría de los alumnos reconozca estas prácticas docentes en sus profesores de Educación Física permite suponer que gran parte del profesorado de esta materia ha puesto en práctica los principios metodológicos de nuevo sistema educativo. (p. 301)

Con el objeto de organizar los datos y debido a la multiplicidad de aspectos desde los que se podría abordar el tema, vamos a seleccionar y a estructurar el estudio en torno a dos puntos: la distribución de los tiempos y la figura de los especialistas en los centros.

El profesor y la distribución de los tiempos de Educación Física

Quisiéramos, en este apartado en el que los tiempos específicos para lo corporal son los protagonistas, centrar nuestro interés en dos aspectos diferentes pero

que se complementan en cuanto a la información que nos ofrecen acerca de la ideología desde la que se aborda la Educación Física por parte del profesorado.

En primer lugar hablaremos sobre la distribución de los contenidos en la programación anual. La exposición de los datos que reflejan los porcentajes de las actividades y cómo se distribuyen en la programación son tan sonrojantes, que incluso en un estudio marcadamente tradicionalista como el que estamos analizando, provoca comentarios del tipo:

El porcentaje de tiempo que el profesorado dedica a cada una de las actividades que aparecen detalladas parece que está regido por una concepción tradicional de la Educación Física (...). (p. 303)

Esta afirmación, tachando de inmovilistas al profesorado en general, tiene todos los tintes de ser un lapsus por parte de los autores si tenemos en cuenta el tono general de su evaluación. Quizá, como la parábola, sea más fácil ver una paja en ojo ajeno, que una viga en el propio.

Podríamos explicarnos este abandono de grandes áreas del currículum si tenemos en cuenta que las programaciones de clase dependen de:

(...) las instalaciones deportivas y el material disponible, la formación que tiene en Educación Física y el desarrollo psicomotriz de los alumnos. (p. 303)

Esta es otra manifestación del hiato que existe entre el currículum propuesto por la Administración, que pensamos que obedece al mundo de los deseos¹⁴ y el que realmente es posible llevar a cabo teniendo en cuenta la cultura profesional del profesorado¹⁵. El problema se achaca, según se indica en la página 302, a que hay más de un tercio de profesores que imparte Educación

(14) Podría ser interesante para confirmar esta afirmación tener en cuenta alguna de las apreciaciones que HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (1996) plantea acerca de la construcción de la Educación Física actual.

(15) Ver BARBERO GONZÁLEZ, (1996a).

Física sin ser especialistas en la materia. Parece ser que la solución está en la idoneidad de la titulación de partida:

Los alumnos que tienen profesorado especialista de Educación Física o son licenciados por el INEF logran mejores resultados en flexibilidad, velocidad de reacción, resistencia, habilidad coordinativa y habilidad de recepción, además de estar mejor calificados que los alumnos cuyo profesorado no está especializado. (p. 311)

Nosotros compartimos esa aspiración de que los encargados del área reciban una formación específica, pero no olvidamos que la formación inicial puede ser precisamente uno de los momentos donde se refuercen estas concepciones hegemónicas de Educación Física (Dootittle, S.; Dodds, P. y Placek, J., 1993). Tal vez ésta sea otra posible explicación, diferente a la que se ha ofrecido, de por qué los alumnos de los que han tenido una formación inicial específica obtienen unas puntuaciones más elevadas en condición física.

En segundo lugar, vemos reflejado cómo los profesores distribuyen los tiempos de la clase. Sin entrar en profundidades, hacemos una relación de algunos de los rasgos que deben caracterizar la enseñanza de la Educación Física: los conocimientos previos como punto de partida, el aprendizaje como un proceso de construcción del alumno, tratamiento de las diferencias interindividuales, aprendizaje colaborativo, etc. Además, y siguiendo casi al pie de la letra palabras del currículum oficial, en la enseñanza de la Educación Física debe enseñarse no sólo la mejora de las posibilidades de hacer de los alumnos sino que además debe proporcionar un conocimiento, basado en la reflexión, sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción. Nos preguntamos si un proceso de enseñanza y aprendizaje que toma como referencia el esquema de sesión clásico

puede llevar aparejadas en la práctica todas esas características o por el contrario habrá que diseñar uno que se adapte a los nuevos ideales. Todo esto hace referencia al segundo párrafo de la página 304 en la que se comenta:

El 96% del profesorado organiza y distribuye el tiempo de una sesión de Educación Física en tres partes: calentamiento, parte central, vuelta a la calma (...). En este sentido quizá fuera necesario que el profesor, además de seguir realizando las clases estructuradas en tres periodos (...).

Nuestra opinión que este esquema, además de no considerar las recomendaciones que se hacen desde la Administración¹⁶, está más próximo a cualquier entrenamiento deportivo que a planteamientos de enseñanza y aprendizaje escolar. Es un esquema, que sin negar los aprendizajes, sitúa lo fisiológico en la base supeditando a él todo el interés y atención. En palabras de Barbero González (1996b, p. 26) este esquema define la estructura de la clase:

(...) en términos de calentamiento, trabajo intensivo y vuelta a la calma, un diseño que, como el conjunto de la Educación Física tradicional, glorifica el ideal del cuerpo-máquina, los saberes de las ciencias biomédicas en que éste se sustenta y una anacrónica visión dualista del ser humano.

Son de todos conocidos los estudios de autores como Pieron (1988) y Sánchez Bañuelos (1981), que cifran la calidad de la enseñanza casi exclusivamente basándose en el nivel de práctica de los alumnos de las clases de Educación Física. Estos estudios, que aún se defienden como actuales (Aparicio Sánchez, 1997), se podrían entender desde la propuesta de la LGE, cuyos objetivos estaban centrados principalmente en el desarrollo de aspectos físico-motrices. Interpretando los objetivos y los criterios metodológicos aconsejados desde la LOGSE intuimos que, y sin negar que la reflexión debe hacerse

(16) Ver el apartado recomendaciones didácticas y para la evaluación, (MEC, 1992b).

sobre y no en vez de la práctica, sería aconsejable sustituir esa preocupación desmesurada por la práctica por combinar correctamente los momentos de acción y reflexión dentro de una sesión. En este sentido el esquema de sesión que se propugna desde el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal pudiera ser una alternativa válida, y suficientemente comprobada, desde la que afrontar los retos de la Educación Física actual (Vaca Escribano, 1996).

La figura de los especialistas en los centros

Quizá sería éste el momento de analizar cuál es el objeto de la presencia de los especialistas en los centros de Primaria; cuáles son las ventajas y las desventajas de su presencia en los mismos; cuáles fueron las razones por las que se pasó de ser una figura a extinguir a una permanente, etc. Pero la premura del espacio nos invita a resumir estas cuestiones en unas pocas líneas. En principio, y por interpretación de la ley, el especialista cumple la misión de abordar la educación integral del alumno colaborando con el profesor tutor desde un tema en que éste se siente menos seguro por sus carencias de formación inicial. Desde esta perspectiva, entendemos que la relación tutor/especialista debía ser tan estrecha que incluso debía concederse prioridad a la presencia del tutor en las sesiones específicas de los diferentes especialistas. Centrándonos en el tema que nos ocupa, quisiéramos resaltar algunos datos que se exponen en el estudio que vienen

a interpretar cuál ha sido la situación que en la praxis se ha provocado con la figura del especialista. El hecho de que:

El 60% del profesorado de Educación Física manifiesta¹⁷ que la programación de su área es bastante coherente con el proyecto de centro y que fue realizada antes de comenzar el curso conjuntamente por todos los profesores del ciclo (p. 303), deja bien claro, aunque parezca una perogrullada, que el 40% actúa sin tener en cuenta ninguno de los aspectos reseñados. Resaltar estos datos tiene como objeto llamar la atención sobre la necesidad de recoger más información que nos ayuden a explicar y corregir esta evidente transgresión de la ley que evidencia que no hay una integración real en el proyecto pedagógico de los centros.

Otro tema por el que se ha pasado de puntillas es la formación del profesorado. El hecho de que se considere en el estudio la licenciatura obtenida en el INEF como una titulación más adecuada para impartir clase de Educación Física en Primaria que la de maestro¹⁸ demuestra cuáles son las prioridades y lo que se espera del especialista de Educación Física en un centro.

Resultados del alumnado

El último de los aspectos sobre los que nos queremos fijar son los resultados que se destacan de los alumnos. A lo largo de todo este estudio hemos ido reflejando cómo se iba concretando lo que, al fin y a la postre, se esperaba que los alumnos consiguieran debido a su participación en

(17) Destacamos «manifiesta» pues al ya de por sí dato grave del porcentaje se le suma el hecho de que los datos están sacados de las propias manifestaciones de los profesores que conocen que es una obligación y que transigen y transgreden la ley cuando no actúan de forma conjunta y teniendo en cuenta el PCC. En este sentido, consideramos que se debían haber hecho otras comprobaciones pues este tema ofrece muchas posibilidades de análisis acerca de la marcha de la ley como se plantearon los autores del texto cuando diseñaron el proceso evaluador.

(18) Esta idea está bastante extendida, incluso entre los propios formadores de los especialistas, ver al respecto (SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, 1994, p. 205).

las actividades del currículum de Primaria –no sólo–, aunque sí especialmente, del de Educación Física. Esta concreción se ha orientado hacia lo físico deportivo, reflejado en los hábitos deportivos, que se consideran la máxima y casi única expresión de un estilo de vida saludable, y la aptitud física.

En la medida en la que la evaluación del alumnado ratifica las decisiones de todo el proceso anterior, se podrían repetir aquí muchas de las apreciaciones y discrepancias que se han ido vertiendo en páginas precedentes. Nos limitaremos, por lo tanto, a unos pocos aspectos que ilustran algún otro tema, relacionado pero diferente de los anteriormente señalados.

Para no comenzar con una crítica, comentaremos un dato que se señala en la página 299, dentro del apartado de *actitudes*. Ahí se dice que un 90% de los alumnos valora, en su participación en juegos y actividades, las relaciones de amistad que se establecen con los compañeros (se entiende que en las sesiones de Educación Física). Esto refuerza la idea de que no podemos olvidarnos de las relaciones sociales que se producen cuando entra en juego lo corporal –no sólo con su dimensión fisiológica, sino también con la emocional, expresiva o cultural– donde el Otro y el Yo se hacen más presentes al no existir el cobijo del espacio, de la mediación del lenguaje o de la instrumentalidad de la materia. Existen muchos relatos que narran desde la perspectiva de los alumnos y alumnas cómo el aspecto relacional se convierte en prioritario en las clases de Educación Física, incluso en lo único, y por cierto no siempre con relaciones tan positivas como parece desprenderse de la interpretación del dato señalado¹⁹. La es-

tructura de sesión tradicional, al centrarse únicamente en la curva fisiológica tal como hemos señalado en un apartado anterior desatiende otros factores, como el relacional, a tener en cuenta en la presentación y organización de las tareas. Cuando no se procuran otros equilibrios que el fisiológico podemos caer en dos extremos. Uno de ellos es ignorar por completo estos problemas relacionales entendiendo que no son ámbito de intervención educativa. Esta actitud suele chocar en la práctica con la imposible separación de los intereses y necesidades afectivas de seguridad y aceptación que presentan los alumnos con las habilidades que desarrollan. Al no ser objeto de atención pedagógica, es el azar u otras razones las que determinan quiénes ven cubiertas estas necesidades y quienes encuentran en la misma un ambiente incluso hostil. En el otro extremo nos encontramos a aquellos docentes que tan sólo se preocupan por la creación de este clima, sin fijar su atención en lograr aumentos en la competencia motriz, pensando que vendrá por añadidura.

También se nos da a conocer en la página 299, al hablar de los hábitos de los estudiantes, que el 90% de los alumnos practica

alguna actividad físico-deportiva. Esto lleva a los autores a motivar al 10% que sólo realiza prácticas deportivas en las clases de Educación Física para que participen más en actividades de este tipo que el centro, el ayuntamiento u otros estamentos les ofrezcan.

En principio, no tenemos nada que objetar a esta buena intención, es esperanzador que muchas de estas prácticas se puedan vincular a las programaciones de los centros para, sin suplantar las que se hacen en el área, complementarlas. Ya dijimos que hay

(19) Ver MARTÍNEZ ÁLVAREZ (1993) para ejemplos de cómo estos aspectos relacionales pueden ser portadores de valores discriminatorios en primaria. RATLIFF *et al.* (1994) también relatan cómo el trabajo, impuesto o elegido, con los compañeros era considerado como un factor esencial de las experiencias de clase muy por delante de las propias experiencias motrices. CARLSON (1995) ofrece una ilustrativa visión de lados más oscuros de las clases de esta materia.

muchos aspectos del desarrollo físico que no se pueden atender en las clases de Educación Física, que por sus propias limitaciones debería centrarse en lo básico. Desde este punto de vista, el desarrollo del niño y la niña exige mucha más práctica que la que se puede desarrollar en el tiempo lectivo. Las prácticas extraescolares físico-deportivas son una de esas posibilidades, pero aunque sea la más preeminente en nuestra sociedad, no es la única. Echamos en falta referencias a otros hábitos como si bailan, salen de excursión a la naturaleza, juegan en el barrio, se desplazan con bicicleta, hacen teatro, etc.

Dejando a un lado estas exclusiones, tampoco limitarnos a conocer los niveles de participación, que por cierto otros autores cifran bastante a la baja (Mendoza *et al.*, 1994, p. 91). Hay un grave riesgo constatado en la práctica de que esas actividades se desarrollen con criterios contrarios a los defendidos por el currículo: discriminación por género, habilidad o raza; centrados en la competición; desatendiendo la globalidad aún en primeras edades; reproduciendo modelos estereotipados y derivados de personas con características muy distintas de las suyas; ... Somos conocedores de que existen, por fortuna, otro tipo de experiencias en las que se trata de eliminar o aminorar alguno de estos defectos de las actividades mencionadas para que puedan ser recomendadas para los escolares. Sin embargo, consideramos que deberían citarse alguna de estas precauciones y no incitar sin más la práctica considerando que cualquiera es válida. Por el contrario, muchas de son el semillero de próximos abandonos, la ratificación de los fracasos, la negación de los trabajos de los especialistas.

Queremos acabar este punto de los hábitos de práctica extraescolar señalando nuestro desacuerdo en atribuir la tasa de participación una cuestión individual que se logra aumentar convenciendo a los alumnos, o a sus familias. Hay una total ausencia de referencias a los factores so-

cioculturales que hacen que determinados contextos puedan tener un acceso más fácil a las prácticas extraescolares que provocan que, incluso dentro de ese 90% que declara estar haciéndolas, exista una gran disparidad de calidad y variedad. La clase social, el ámbito -rural o urbano-, la habilidad motriz, el género (White, 1990; Hargreaves, 1993) o la raza (Williams, 1989) inciden en las posibilidades reales de implicarse en un tipo u otro de prácticas. En la medida en la que el desarrollo de las capacidades motrices dependa de las actividades extraescolares, las discriminaciones por género, habilidad motriz, clase social o cultura serán más grandes y más difíciles de corregir por el área de Educación Física. Consideramos que esta incidencia de lo extraescolar en lo escolar sería un interesante tema para futuras investigaciones.

Como tercer eje de atención, queremos mostrar cómo tanto la evaluación que realiza el profesor con sus alumnos como esta evaluación del sistema educativo, refuerzan una idea de Educación Física como condición física que provoca evidentes discriminaciones por género y nivel de habilidad.

Recordaremos que lo que se ha considerado como rendimientos se recogía por medio de las pruebas que señalamos en la página . Esto, por sí, ya ha cerrado una concepción de la asignatura que, sumada a otras presiones extraescolares, nos da como resultado la exclusión de un número importante de personas (Nugent y Faucette, 1995) para las cuales las experiencias en Educación Física llevan a una incompetencia aprendida (Ruiz Pérez, 1994). En efecto, aquellas personas que aceptan que la Educación Física «no es para ellos» caen en una dinámica de la que es difícil salir pues al asumir que pueden lograr nada cada vez se involucran menos en las actividades con lo que tienen menos posibilidades de mejorar. Cuando se priman unas cualidades que, bien por desarrollo motor o por influencia ambiental, favorecen a

unas personas y otras salen desfavorecidas recordándoseles constantemente esa minusvaloración, el resultado puede ser la inhibición de participar en actividades para las que parecen condenadas a no tener nunca las satisfacciones del éxito necesarias para el aumento del autoconcepto motriz y la autopercepción como seres competentes (Fox, 1992). Aunque no sólo a ellas, esta forma de centrarse en unas capacidades y no en otras perjudica especialmente a las chicas, que por naturaleza o por cultura que tanto daría, suelen puntuar menos en este tipo de pruebas al llegar a la pubertad. Las diferentes expectativas que se generan sobre ambos sexos acaban por verse ratificadas en la práctica. Se propone como modelo algo en lo que los chicos tienen mejores puntuaciones. Luego se ofrece para todos y se ve que las chicas van peor, lo que ratifica la idea de que los chicos son mejores. La medición de este tipo de pruebas no se limita a constatar diferencias, sino que las refuerza (Tinajas, Tinajas y Arantes, 1995). Hay otras explicaciones, aparte de las puramente fisiológicas, que explican el menor rendimiento de las chicas. Por ejemplo, Solmon y Carter (1995), nos revelan por medio de un estudio que ya en el primer curso de primaria, hay una cantidad significativa de chicas (16 de una muestra de 104 frente a ningún chico) que al preguntarles qué pensaban que su profesor esperaba de ellas respondían que aprenderían a obedecer y seguir instrucciones. Los autores atribuyen esta creencia al diferente refuerzo realizado en función del género: la buena conducta para chicas y la habilidad motriz para los chicos.

También en los datos de nuestra evaluación las chicas obtienen puntuaciones menores en todas las pruebas físicas a excepción de la flexibilidad. La incidencia de estos mensajes se ve cuando nos enteramos de que las calificaciones que ponen los profesores y la autoevaluación del alumnado tienen una correlación significativa con estas pruebas. Es decir, ese tipo de pruebas es el espejo real en el que se mi-

ran para determinar «si valen para esto o no». Estas lecturas están muy asentadas tanto entre los profesionales de la Educación Física como entre el alumnado, padres y resto del profesorado. Incluso se puede llegar a pensar, como escriben en la página 305 del informe, que:

Dado que hay bastante relación entre las notas que el profesor da a sus alumnos y el resultado de esta evaluación, resulta evidente que el profesorado conoce la realidad de sus alumnos.

A nuestra forma de entender, esto más bien evidencia que el profesorado evalúa la condición física, lo mismo se ha hecho en el estudio, centrándose más en las aptitudes físicas innatas o desarrolladas extraescolarmente que en el trabajo realizado en las clases o los objetivos del área. Dado que, como hemos resaltado, la condición física tal como se mide en los test beneficia a los chicos y a quienes pueden participar en determinadas prácticas extraescolares, quizá, este «conocimiento del alumnado» refleje que lo que el profesorado hace es encasillar al alumnado o ratificarlo en su situación en vez de potenciar su desarrollo. Estas interpretaciones en las que resulta de «sentido común» que el más fuerte, rápido y resistente (curiosamente, no se concibe como igual de importante el ser o no flexible) sea valorado como el mejor, como si no hubiera otros aspectos de la motricidad, puede estar siendo también reforzada por la exigencia de pruebas físicas en las oposiciones al cuerpo de maestros para esta especialidad.

Terminaremos haciendo referencia a la transmisión de estereotipos sobre el ideal corporal glorificado socialmente. En el cuadro VI, al comparar los resultados de chicos y chicas, se señala con el símbolo «●» al grupo que obtiene la mejor puntuación según la dirección deseada. Uno de los apartados que incluyen es el de las medidas antropométricas y, dentro de éstas, la medición de grasa en el pliegue subescapular y en el tríceps. Dejando a un lado

que nos parece fuera de lugar la presencia de medidas antropométricas de la población escolar española en un estudio sobre el desarrollo de la Educación Física en Primaria asimilándolas a un resultado educativo, nos ha llamado la atención que también estas medidas de grasa corporal tuvieran su correspondiente símbolo indicando la dirección deseada. Por si quedaban dudas, se señala como más deseable el menor nivel de grasa que obtuvieron los chicos. Estas afirmaciones refuerzan un conocimiento vulgar sobre la indeseabilidad de las grasas que responde al modelo estético vigente (Pascual, 1995), ignorando que las distintas constituciones, procesos madurativos y procesos fisiológicos requieren distintos niveles de grasa para distintas personas. Al comparar la grasa de chicos y chicas y señalar como más positiva la proporción masculina, pasa por alto el hecho de que las chicas de doce años, además de estar en un momento evolutivo más adelantado que los chicos, necesitan para su correcto desarrollo una proporción de grasa superior que la de sus coetáneos masculinos sin que estos niveles de grasa puedan ser comparados entre sí. Habría que pedir mayor cuidado en no apoyar la transmisión de ideas como la de la salud-reducción de grasas que tanto daño causa en nuestra sociedad (Toro, 1996).

Hay que reconocer que los propios autores, en la página 308 expresan textualmente:

no puede hablarse de diferencias en el rendimiento entre niños y niñas –mejor los niños y peor las niñas– ya que el hecho de ser niño facilita la realización de la mayor parte de las pruebas.

También en la 310 se dice: *Otra explicación* (entre la correlación de notas del profesor y de las pruebas físicas) *estaría en que, como ya se ha visto, el profesorado*

puntúa mejor aquellas actividades más ligadas a las cualidades masculinas y menos a las femeninas. Si se conoce esto, y por lo tanto ya se ha avanzado un paso al no considerar neutral la selección de las pruebas, ¿por qué se realizan? ¿Para qué seguir entonces reforzando estos modelos de rendimiento más propios del entrenamiento físico que de un tratamiento pedagógico²⁰? Pensamos que los evaluadores, al igual que ocurre con la mayoría de los docentes, no han podido sustraerse al potente influjo tradicional sobre evaluación que ha marcado una época definida por la utilización de los instrumentos de las ciencias biomédicas y deportivas, por la búsqueda obsesiva de la objetivización, por una visión utilitarista y reduccionista del movimiento, por un alumnado al que se le ve como un mero ejecutor... Detrás de estos intentos se encuentran objetivos loables, como el aumento del prestigio, la confirmación de los logros obtenidos o la científicidad de la evaluación, pero también conllevan fuertes contradicciones que necesitamos superar.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos destacado algunos datos e interpretaciones sacadas de la evaluación que sobre la Educación Física en Primaria realizó el INCE. Reiteramos nuestra alegría por que esta área comience a ser visible y considerada por lo que recibimos con agrado la evaluación que sobre ella se realiza. Sin embargo, para que los objetivos de la misma se cumplan, recordamos con toda la humildad posible algunos de los defectos que nos parece que habrían de ser subsanados tanto en la elaboración del informe final como en posteriores evaluaciones que se hagan.

(20) Por cierto, según demuestra RAUCH (1985) los principios del entrenamiento deportivo, que posteriormente pasa como una corriente de Educación Física a la escuela, y los principios de cría y engorde ganadero son históricamente los mismos.

En primer lugar, la propia evaluación debería seguir más los objetivos que el estudio se marcaba ya que las buenas intenciones van perdiéndose cuando se concretan en decisiones de evaluación. A modo de síntesis, recordamos los dos objetivos que se plantean en la página 280:

- *obtener datos que describan la situación de la enseñanza de la Educación Física, tanto en términos de recursos como de métodos y resultados.* Tanto los datos sobre materiales e instalaciones son excesivamente pobres como para hacernos una idea de qué influencia pueden tener en el desarrollo de los objetivos y cómo se pueden compensar las carencias existentes. De los resultados nos hemos extendido en la nula relevancia que para el conocimiento de la situación de la Educación Física en Primaria tienen los resultados antropométricos y de condición física considerados.
- *analizar qué factores son los que influyen de modo significativo en un adecuado logro de los objetivos educativos de la Educación Primaria.* En ningún momento se ha hecho referencia a cómo la Educación Física se integra en la Educación Primaria. Tan sólo se presentan indicadores que traducen, desde una visión muy parcial y tradicionalista, los objetivos de la Educación Física excluyendo amplísimos sectores del currículum.

En segundo lugar, debería revisarse la consideración del rendimiento físico como resultado educativo. La medición cuantitativa escogida favorece la sobrerrepresentación de perspectivas tradicionales actualmente en desuso y relega los aspectos más novedosos y específicos que introduce la LOGSE. Por ello, los datos obtenidos tienen poca utilidad para la mejora del sistema mientras que otros de mayor relevancia se ignoran o marginan.

En tercer lugar, deja fuera del estudio a buena parte de la escuela rural que aunque recoja a una proporción de alumnos reducida no por ello carece de gran interés. Antes al contrario, se trata de un sector de la Educación Física con gran necesidad de ser investigada y desarrollada.

En cuarto lugar, las relaciones entre las variables de producto y de proceso están atribuidas al último curso como si no existiera influencia de otros cursos y ámbitos. Además, por haberse evaluado el sexto de EGB hay serias dudas sobre la generalización de los resultados a toda la LOGSE con lo que esta área queda sin estar evaluada. Si se ha de esperar hasta la próxima evaluación para obtener datos que corrijan el sistema, se habrá desaprovechado un tiempo decisivo para muchos alumnos y alumnas.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO SÁNCHEZ, F. J.: «El uso del tiempo en Educación Física». *Revista Comunicaciones Pedagógica de Reforma*, núm. 1, 1997, pp. 12-15.
- APPLE, M.: «Política educativa y programa conservador en Estados Unidos», en *Revista de Educación*, núm. 313 (1997), pp. 179-198.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I.: «Cultura profesional y currículum (oculto): Incidiendo en las (im)posibilidades del cambio», en *Revista de Educación*, núm. 311 (1996a), pp. 13-49.
- «El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la Educación Física», en PASTOR PRADILLO y OTROS. *Actas Del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Universidad de Alcalá. 1996b, pp. 19-30.
- BORES CALLE, N. et al.: «Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para trans-

- formar la práctica docente», en ROMERO GRANADOS, S. (Coord.): *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*, Sevilla, Wanceulen, 1994, pp. 35-42.
- BORES CALLE, N.; DÍAZ CRESPO, B.: *Los libros de texto como referentes de cambio en Educación Física*, (en prensa), Barcelona, INDE.
- CARLSON, T.: «We hate gym: Student alienation from Physical Education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 14 (4), 1995, pp. 467-477.
- CASCANTE, C.: «Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierdas», *Signos*, núm. 15 (1995), pp. 42-61.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J.: *Evaluación de la Educación Física por indicadores educativos*. Sevilla, Wanceulen, 1996.
- CENTRO PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA: *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE 1995*. Madrid, Mundiprensa, 1995 [e.a., 1994].
- DENWAY, J.: «La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza pública», en BALL, S. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. Madrid, Morata, 1993, pp. 169-207.
- DEWAR, A.: «El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica», en BARBERO GONZÁLEZ, J.I. (Coord.): *Investigación alternativa en Educación Física*, Málaga, Unisport, 1994, pp. 111-125.
- DOOTLITTLE, S.; DODDS, P.; PLACEK, J.: «Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers», en *Journal of teaching in Physical Education*, núm. 12, 1993, pp. 355-365.
- EVANS, J.; PENNEY, D.: «La política de la pedagogía», en BARBERO GONZÁLEZ, J.I. (Coord.): *Investigación alterativa en Educación Física*. Málaga, Unisport, 1994, pp. 127-141.
- EVANS, J., PENNEY, D.; DAVIES, B.: «Regreso al futuro: política educativa y Educación Física», documento del *I Encuentro de profesores universitarios de didáctica de la Educación Físico-deportiva*. Málaga, 15 y 16 de mayo de 1997. (documento multicopiado, 23 páginas).
- FALERONI TRUCCO, C.: «Los modelos educativos de la educación física y su influencia en la infraestructura escolar», en *Perspectivas*, núm. 4 (1990), pp. 8-11.
- FOX, K.: «Physical Education and the development of self-esteem in children», en ARMSTRONG, N. (Ed.): *New directions in Physical Education*, vol. 2, Leeds, Human Kinetics, 1992, pp. 33-54.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: «La evaluación de la enseñanza», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 334-397.
- HARGREAVES, A.: «La investigación educativa en la era postmoderna», en *Revista de educación*, núm. 312 (1997), pp. 111-130.
- HARGREAVES, J.: «Promesas y problemas en el ocio y los deportes femeninos», en BARBERO GONZÁLEZ, J.I. (Ed.): *Materiales de sociología del deporte*. Madrid, La Piqueta, 1993, pp. 108-132.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L.: «La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar?», en *Revista de Educación*, núm. 311 (1996), pp. 51-76.
- IMBERNÓN, F.: *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Historia de una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó, 1994.
- KIRK, D.: *Educación Física y currículum*. Valencia, Universitat de València, 1990.
- «Curriculum history in Physical Education: a source of struggle and a force for change», en SPARKES, A. (Ed): *Research in Physical Education and sport. Exploring alternative visions*. London, The Falmer Press, 1991, pp. 210-230.

- «Curriculum work in Physical Education: beyond the objectives approach?», en *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 12 (1993), pp. 244-265.
- MAUDIRE, P.: «Identidad en juego», en *Los exilios de la infancia*. Barcelona, Paidotribo, 1988, pp. 51-83.
- MARTINEK, T.: «Por qué participan los niños en Educación Física», en *Boletín AIESEP*, núm. 55 (1997), pp. 3-11.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L.: «Los agrupamientos en Educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos», en *Perspectivas de la Educación Física y el deporte*, núm. 13 (1993), pp. 8-13.
- MEC: *Plan de extensión de la Educación Física*. Madrid, 1997, MEC.
- *Batería de test EUROFIT*. Madrid, MEC, 1992a.
- *Cajas rojas. Área Educación Física en Primaria*. Madrid, MEC, 1992b.
- MENDOZA, R., et al.: *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1994.
- NUGENT, P.; FAUCETTIE, N.: «Marginalized voices: constructions of and responses to Physical Education and grading practices by students categorized as gifted or learning disabled», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (4), 1995, pp. 418-430.
- PASCUAL BAÑOS, C.: «Ideologías, actividad física y salud», en *Revista de Educación Física*, núm. 60 (1995), pp. 33-35.
- «Análisis contextual en la formación del profesorado de Educación Física», en *Revista de Educación*, núm. 313 (1997), pp. 161-178.
- PÉREZ ZORRILLA, M. J. et al.: «La Educación Física en el marco de la evaluación del sistema educativo español», en *Revista de Educación*, núm. 311 (1996), pp. 279-313.
- PIERON, M.: *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid, Gymnos, 1998.
- SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, P.: «Campos que estudia la didáctica de la Educación Física», en VV AA: *II Jornadas de Educación Física en la escuela. La Educación Física en la educación Primaria*. Huelva, Universidad de Huelva, 1995.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *Conclusiones del seminario sobre el análisis de la enseñanza*. Madrid, Instituto Nacional de Educación Física, 1991.
- POPKEWITZ, T.: *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata, 1994.
- RATLIFF, T. et al.: «Children's views of their third grade Physical Education class», en *The Physical Educator*, núm. 51 (1994), pp. 106-111.
- RAUCH, A.: *El cuerpo en la Educación Física*. Buenos Aires, Kapelusz, (1985) [e.o., 1982].
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M.: «El asesoramiento en el escenario de la reestructuración», en *Revista de Educación*, núm. 311 (1996), pp. 203-216.
- RUIZ PÉREZ, L. M.: «La incompetencia aprendida en Educación Física», en *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid, Gymnos, 1994, pp. 123-134.
- SOLMON, M. A.; CARTER, J. A.: «Kindergarten and first-grade students perception of Physical Education in one teacher's classes», en *The elementary school journal*, núm. 95 (1995), pp. 355-365.
- SPARKES, A.: «Challenging technical rationality in Physical Education teacher education: the potential of a life history approach», en *Physical Education Review*, vol 16 (2), 1993, pp. 107-121.
- SPARKES, A.; TEMPLIN, T.: «Life histories and Physical Education teachers: exploring the meanings of marginality», en SPARKES, A. (Ed.): *Research in Physical Education and sport. Exploring alternative visions*. London, The Falmer Press, 1992, pp. 118-145.

- TINAJAS RUIZ, A.; TINAJAS RUIZ, J. V.; ARRON-
TES ARRANZ, I.: «Rendimiento y discrimi-
nación en Educación Física», en
Apunts. Educación Física y deportes,
núm. 39 (1995), pp. 123-126.
- TORO, J.: *El cuerpo como delito. Anorexia,
bulimia, cultura y sociedad*. Barcelo-
na, Ariel Ciencia, 1996.
- VACA ESCRIBANO, M. J.: *Una perspectiva eco-
lógica del desarrollo y aprendizaje del
ámbito corporal en el primer ciclo de la
enseñanza obligatoria*, (en prensa).
- *La Educación Física en la práctica en
Educación Primaria*, Palencia, Asocia-
ción Cuerpo, Motricidad y Educación,
1996.
- WHITE, A.: «Influencias familiares en la parci-
pación deportiva de las jóvenes», en
Perspectivas, núm. 5 (1990), pp. 5-9.
- WILLIAMS, A.: «Physical Education in a mul-
ticultural context», en WILLIAMS, A.
(Ed.): *Issues in Physical Education for
the primary years*. London, The Falmer
Press, 1990, pp. 160-171.